

Introducir una cuña en lo establecido, narrándolo. Las narrativas de observación del docente tutor de prácticas

Profesora Claudia Marcela Segretin¹

Resumen:

Un aspecto vinculado con la práctica de la lectura en la escuela se relaciona con la pregunta por el lenguaje de la enseñanza que puede propiciar inclusiones o exclusiones. Durante la cursada de Didáctica Especial y Práctica Docente se aprecia en los diversos géneros que producen los estudiantes para tematizar su práctica la necesaria y a veces penosa transformación que se produce del pasaje de estudiante de Letras a profesor del nivel secundario, en diálogo con la realidad del aula del nivel destino y sus estudiantes, con los docentes coformadores, los tutores y las teorías.

En el marco de una investigación que indaga los puntos de partida y las transformaciones en el lenguaje de la enseñanza de la lectura que realizan los docentes en formación en el camino de constituirse como mediadores de lectura, compartiremos aquí el modo en que el docente tutor dialoga con los practicantes a los que acompaña en su residencia y con las escenas de aula que observa, enriqueciendo un dispositivo predominantemente narrativo. Como un crítico teatral, el tutor asiste a la puesta, renarra, reflexiona y comparte con el practicante su afectación subjetiva acerca del funcionamiento de todo aquello que aparece cuando se pasa del texto lingüístico al texto áulico, de la letra al cuerpo, de la especulación solitaria a la práctica social, contribuyendo a esa transformación.²

Palabras clave: enseñanza de la lectura, práctica, transformación, dispositivo narrativo, tutor.

“Contar, volver a contar no es un gesto menor, afloja las soldaduras, introduce una cuña en lo establecido.”

Montes, G. “Anímese, cuente una historia”

Los docentes formadores de formadores que trabajamos en la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras de la F.H. de la UNMdP, que acompañamos a los practicantes en su residencia en el nivel destino (la escuela secundaria), hemos llevado adelante una gradual incorporación del registro narrativo en el acompañamiento de dicho proceso. Tal transformación es el correlato de la creciente incorporación de escrituras narrativas (Bolívar y Fernández 2001; McEwan y Egan 1998) que la cátedra solicita a sus cursantes, docentes en formación, como instrumento para provocar la reflexión sobre su práctica y también dar cuenta de ella.

¹ Miembro del Grupo de investigación Proyecto *Prácticas de lectura. Enfoques, voces y miradas*
Área: Educación – Prácticas de lectura y Literatura
Universidad Nacional de Mar del Plata
c_segretin@hotmail.com

² Estas reflexiones, provisionarias en el contexto más amplio de investigación, constituyen una síntesis de un capítulo de un libro que se encuentra en proceso editorial.

Con el paso de los años y desde el lugar de seguimiento y reflexión sobre la complejidad de la práctica educativa se hizo evidente la insuficiencia de otros formatos textuales con los que se organizaba la información que surgía de la observación del practicante. Y, dado que la tarea del docente tutor no era la de “bajar” al aula de prácticas para evaluar al practicante, sino acompañarlo en estos primeros pasos y sumar esa observación de clase (que modificaba la clase misma) al diálogo fecundo que ya se mantenía en los intercambios de correo electrónico y en el cuerpo de sus guiones (ahora) conjeturales, fuimos dejando de lado tablas y listas de variables a contrastar y, progresivamente, comenzamos a involucrarnos subjetivamente (o a comprometernos discursivamente con ese involucramiento que se daba de todos modos) y a recoger narrativamente aquello que observábamos.

Lo que inicialmente se recogía mediante una guía de cotejo que se aplicaba a cada visita al aula de prácticas y que organizaba la mirada del tutor circunscribiéndola a algunos observables (significativos de las diversas dimensiones de una clase y por eso, todavía estructuradores de nuestra mirada y subyacentes en nuestras narrativas) fue dando lugar a otro instrumento de recogida de la experiencia (que forma parte de un dispositivo de acompañamiento también más amplio) que posibilita capitalizar a través del lenguaje las reflexiones que surgen de ese observador experto, documentar la práctica para tematizarla y transformarla en un objeto en el cual se pueda pensar recursiva y prospectivamente para construir conocimiento didáctico.

En aquellos primeros tiempos, al igual que ahora, las escenas de aula que presenciábamos nunca nos dejaban indiferentes sino que, por el contrario, nos interpelaban como formadores y entraban en diálogo con nuestra experiencia docente y con la teoría. Sin embargo, esa afectación sólo comenzó a ser recuperada productivamente a partir del giro narrativo que dimos los tutores y cuando, en la medida en que la fuimos legitimando como una fuente de reflexión productiva, las variables y el dispositivo de recogida de todo lo que ocurría en ese acompañamiento comenzaron a revelarse como rígidos e insuficientes, y acaso empobrecedores de la experiencia.

El diálogo narrativo que comenzó a entablarse a partir del desarrollo de este dispositivo enriqueció la configuración de la cátedra y la eficacia del trabajo previo a la práctica propiamente dicha, posibilitó diseñar los ajustes necesarios, capturar el valor de ciertas escenas o tensiones de aula para problematizar la didáctica del campo y enriquecerla y repensar los dispositivos de seguimiento de este proceso. Finalmente, permitió cerrar un círculo virtuoso que nos confronta con nuestra propia práctica docente en los niveles educativos más especializados, en la formación de grado y, en consecuencia, sacar conclusiones para esa formación, para la investigación y para la transferencia y tender puentes entre los niveles educativos que propicien que la formación superior universitaria se alcance con conocimiento de las necesidades y tensiones de aquellos niveles educativos para los cuales está formando profesionales.

¿Cómo se despliega este diálogo que cada docente tutor entabla con los practicantes a los que acompaña a lo largo de la residencia, en el marco de un dispositivo predominantemente narrativo? Por un lado, se desarrolla en comentarios marginales en el cuerpo del proyecto de prácticas de los estudiantes durante el proceso de ideación del mismo; también en una instancia de socialización grupal presencial y luego, en la devolución final. Continúa en el comentario que se hace en los guiones conjeturales que, puntualmente, los practicantes envían por mail, 48 horas antes de sus clases y en los cuerpos de los mails que se intercambian durante todo el trayecto. En paralelo, el dispositivo sigue su despliegue en las

narrativas de observación que los estudiantes elaboran y que forman parte de las horas de prácticas previstas por reglamento y culmina con la devolución final de todo el proceso de prácticas que tiene lugar con posterioridad a la realización del ateneo presencial de prácticas. Complementariamente, se entabla un diálogo con todo el grupo desde el “Foro de Acompañamiento” que se abre en el aula virtual y se modera durante todo el proceso de prácticas.

En el contexto de este dispositivo (García Fanlo 2011) - que pone al servicio de la práctica un artefacto teórico-metodológico que permite entablar un diálogo continuo entre las subjetividades del tutor y del practicante, las particularidades institucionales y la práctica misma- se despliega la narrativa de observación, género totalmente escrito por el docente observador de la práctica, que constituye el estadio final de la transformación de aquella grilla de cotejo inicial. Este género, como parte del acompañamiento de prácticas, ha sido posible gracias a la modificación sustancial del rol del observador (y la consecuente búsqueda de modos discursivos que la reflejaran) y su vitalización más reciente se debe a los cambios tecnológicos que se produjeron en el contexto material con la incorporación de la tecnología (muchos tutores llevan sus netbooks al aula y realizan las narrativas en ellas, utilizando procesadores de texto). De este modo, el género se ha enriquecido con la posibilidad del procesamiento y con una lectura posterior, más reflexiva, que incorpora también una dimensión conjetural que incluye recomendaciones e interrogantes antes de ser enviada vía correo electrónico al practicante, a modo de devolución.

En estos textos que tematizan los emergentes que hay entre el guión conjetural y su puesta en escena, entre lo que el practicante conjeturó que haría y lo que efectivamente hizo, entre las predicciones y los hechos, el tutor observador construye un discurso en el cual se relevan las estrategias que el practicante pone en marcha y que muchas veces ni siquiera fueron pensadas o formuladas como tales en su guión de clase. Y estas estrategias relevadas pueden rastrearse, por ejemplo, en la selección de verbos y verboides que realiza el observador (*invita, leyendo, sistematizando, se desplaza, explica, recupera, pregunta*, entre otros) como se aprecia en el siguiente fragmento de una narrativa de observación de una clase de M. en una escuela secundaria técnica de la ciudad:

M. invita a un estudiante a que siga leyendo en voz alta y el mismo accede. Se sigue leyendo y sistematizando las características de la época en el pizarrón. Nota la actitud de los apáticos, les hace preguntas, los llama por su nombre y les hace notar que está atento a la situación. También se desplaza sistemáticamente desde el frente hacia el fondo de la clase, mientras lee y pregunta, cambiando el punto de vista. La lectura intervenida se cumple según los tiempos pautados y M. explica las razones de reponer el contexto de producción de la novela.

A continuación, según guión conjetural, corresponde comenzar con el trabajo sobre la novela, con las dificultades derivadas de que la misma no se encuentra en la mayor parte de los bancos. El practicante invita a un estudiante que sí la tiene a que lea, éste lo hace, aunque el volumen es bajo y hay ruido ambiente (yo tampoco puedo seguir la lectura). M. detiene la lectura en la mención de Caín e invita a los chicos a reponer el episodio bíblico. Luego de unos pasajes, M. recupera para sí la oralización de la lectura. Eso mejora el interés y la atención. Lee hasta el final del primer capítulo y, cuando termina, invita a que los estudiantes hagan conexiones entre lo narrado y las características victorianas trabajadas a partir del texto de Maurois.

La clase continúa con la profundización de algunas nociones teóricas de la narración (narrador, espacio, tiempo) y discursivas (registro, DD, DI, etc.) y su configuración en esta novela. Tímidamente, los chicos van reponiendo esta información. Se reconstruyen conceptos pero escasamente se busca en el texto evidencia, ejemplos, marcas de los mismos, lo cual contribuiría a que fueran menos abstractos y en consecuencia, a su comprensión (por. ej. indicios de registro elevado, de subjetividad; ejemplos de DD y DI). Entiendo que quizá esto no se realizó por no estar el texto presente en todos los bancos, pero sería importante recuperarlo en las clases próximas. Se profundiza una caracterización del narrador a través de una conversación en la cual M. tiene adecuadas y precisas preguntas, sin embargo, nuevamente, el no poder volver a las marcas textuales, complica la participación y limita las intervenciones del practicante (por ej. “¿cómo te das cuenta?”, “¿Podrías dar un ejemplo de eso en el texto?”, etc.).

También el tutor se involucra mediante valoraciones fundamentadas de las estrategias que pone en juego el practicante y que releva situadas, renarra y a veces conjetura caminos alternativos. Por ejemplo, en el siguiente caso, el narrador se detiene en una intervención docente que no ha favorecido la participación de los estudiantes y elabora conjeturas al respecto que invitan a la reflexión y el diseño de otros posibles recorridos. Luego de una situación de “lectura interrumpida”, durante la cual se ha leído un texto literario haciendo cortes en los que se realizan comentarios e interpretaciones orales, el tutor plantea:

La dinámica de lectura con cortes parece la más acertada con grupos con bajo entrenamiento lector, pero creo que, en este caso, no está siendo eficiente la oralización de la lectura que realiza el practicante (los chicos se abstraen, a veces no se escucha o es un tanto monocorde), quizá tampoco la dinámica de que el practicante - avezado lector universitario- haga afirmaciones interpretativas constantemente y, listándolas en el pizarrón, invite a los chicos a contestar sobre algo que no han elaborado ellos. Por ej. anota “Equilibradora” y pregunta “*¿Por qué les parece que es equilibradora?*” (a los chicos no les pareció nada, tienen que pensar, sobre la marcha, en algo que ha interpretado M. La constatación de esto sería que ninguno de los interpelados pudo reponer algo al respecto, ni aun cuando seguían la lectura). Quizá, en este aspecto puntual, la cuestión se vincule con orientar la construcción de líneas interpretativas –aunque sean humildes- por parte de los lectores (inexpertos), mover las estrategias en ese sentido, más que orientar la argumentación o el rastreo de líneas que ellos todavía no han hallado.

Finalmente, clase a clase, observación a observación, en las narrativas se va proponiendo la reflexión sobre los aspectos que requieren de una revisión o reformulación por parte del docente en formación, vinculados con el desempeño (y el grado de experiencia) del propio practicante, aspectos válidos para cualquier grupo o específicamente emergentes de la configuración del aula de literatura en la que se está realizando la práctica. Luego de la clase, el tutor se entrevista con el/la practicante, conversa acerca de las fortalezas y dificultades que ha observado en su clase y, como fruto de esta interacción, recupera y reconstruye en su narrativa no sólo los problemas sino las posibles alternativas. Se trata de invitar a analizar las condiciones didácticas que favorecerían la construcción del conocimiento en el aula, revisitando la práctica, reflexionando en torno a ella y

posibilitando una devolución que permita hacer ajustes inmediatos en la práctica en proceso.

Como un crítico teatral, el tutor de prácticas asiste a la puesta con el guión leído y aprobado y reflexiona por escrito (reflexión que tiene como destinatario al practicante que acompaña) acerca del funcionamiento de todo aquello que aparece cuando se pasa del texto lingüístico al texto áulico, de la letra al cuerpo, de la especulación solitaria a la práctica social. Son escrituras que, alternando la 3º persona (*“el practicante”* o *“Juan”*) con la 1º (el tutor), asumirán algunas variantes en el tenor de la reflexión, dependiendo de lo que el guión anticipe respecto de la clase y lo que la clase misma presente. Si se trata de una conversación literaria, es probable que el observador decida intercalar en la narrativa fragmentos más duros de registro directo para recuperar lo valioso de las intervenciones y devolvérselas, como una foto, a su practicante. Tal es el caso de la siguiente narrativa acerca de una conversación literaria en torno a *Crónicas marcianas*, de Ray Bradbury, en un 3º año de escuela secundaria técnica.

DESARROLLO

(P) *¿Conocen a Ray Bradbury? No? Nadie? ¿Nunca lo escucharon nombrar?* (las negativas se reiteran, casi por hábito, más que por convicción).

La practicante brinda información básica sobre el autor y la antología a la que pertenece el cuento (varios alumnos hablan entre sí sobre otras cuestiones, el murmullo es importante).

La practicante pide que miren las dos fechas que, como elementos paratextuales (edición y tiempo marco del relato) están consignadas en la copia del cuento (entra un estudiante, se interrumpe nuevamente la clase).

(P) *Si el libro fue escrito en 1955 y la historia transcurre en el 2005... ¿qué significa eso?* (silencio) *La idea es ver que hay una distancia temporal y que el autor va a tener algún tipo de visión futura, vamos a ver qué pasa con esa visión que tiene...*

Se ofrece un alumno para leer. Comienza la lectura (después de muchas dilaciones y dispersiones). El estudiante lee razonablemente bien. En un punto, la practicante interrumpe la lectura:

(P) *¿Qué está pasando hasta ahora?* (junto a los chicos, se reconstruyen los personajes y los principales hechos narrados)

(E) *Es un marciano*

(P) *Es un marciano, dicen acá.*

Continúa la lectura. La mayor parte de los restantes sigue la lectura en silencio. Unos pocos se dispersan, risitas, miradas, etc.

(P) *Bueno... Y cómo sigue esto? ¿Sabemos o no sabemos que Tom murió?*

(E1) *Sí... murió*

(P) *Aparentemente murió y aparece este chico que se parece a Tom. Y cómo reaccionan los padres? ¿Cómo reacciona el padre? ¿qué le preocupa al padre?*

Los chicos balbucean algo no muy claro.

(P) *El padre lo que piensa automáticamente es cuál será la relación que va a tener Ana y Ana, aparentemente no se preocupa por nada. Bueno, seguimos ¿alguien quiere leer?* (silencio). *Sigo yo entonces.* (lee).

Nuevo corte.

(P) *Antes de seguir...*

E2) *¿dijo “aquí en Marte”?*

P) Sí, dice “aquí en Marte” Entonces la hipótesis de que sea un marciano... puede ser...

Nuevas preguntas destinadas a asegurar la reconstrucción de los hechos y la interpretación de cuestiones esenciales.

Veamos otra escena con el mismo grupo en el marco de la cual B. busca introducir nociones de teoría literaria:

ESTUDIANTES) Buenísimo! (Aludiendo al final)

La practicante hace nuevas preguntas de contextualización de los hechos y va anotando en el pizarrón (personajes, espacio, tiempo, etc.). Pregunta si los hechos, enmarcados en Marte, podrían suceder en cualquier otro lugar, otro planeta. (Algunos opinan que sí, otros que no).

E) Es una vida normal, pero en Marte

P) entonces vemos que hay un espacio que nos dicen que es marte, otro planeta, pero ¿quiénes lo habitan?

E2) Hay humanos y marcianos

A continuación la practicante los invita a recordar una conversación sostenida al inicio de la práctica referida al verosímil literario (*¿Recuerdan Caperucita Roja? ¿Y el lobo habla?*).

P) Recién alguien mencionó algo del futuro ¿qué pasa con eso?

E) hay objetos viejos, como el telégrafo...

P) y en un momento ellos están en un espacio determinado...

E) un embarcadero

P) No había un cine, también? Entonces cómo es esa visión del futuro?

E) una mezcla del futuro con el presente

La practicante pide que se revisen algunos supuestos acerca de la ciencia ficción, como el de que trata de un futuro muy diferente

P) ¿Les gustó el texto?

E1) Sí

P) ¿Por qué?

E2) Y al final parece que todo empieza de nuevo porque dice “escuchas eso” y así dicen cuando empieza todo.

La practicante recupera las dos hipótesis anotadas en el pizarrón.

En estas narrativas son centrales las correspondencias y también las variaciones respecto del guión, las improvisaciones y el *estar en el aula* del practicante, que no puede relevarse sino a través de la observación. Una y otra vez, el involucramiento del docente tutor de prácticas que renarra la clase, dando cuenta de las estrategias y reflexionando sobre su pertinencia y productividad en el contexto de clase observado. En los dos ejemplos que siguen, B. invita a reflexionar acerca del valor de la descripción en la novela de G.G. Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*:

DESARROLLO

La practicante recupera un comentario realizado por un alumno en la clase anterior, a propósito de la descripción, en el cual se la consideraba “relleno” porque “no pasa nada”. B. pone un ejemplo donde la contextualización de un diálogo es

decisiva para su interpretación y viene de la mano de una descripción. A Continuación les propone leer fragmentos descriptivos de la novela. Pide lectores, indica que no va a obligar a nadie a leer esta vez, pero hay ofrecimientos varios y las lecturas se distribuyen. Se lee.

La primera descripción corresponde a Bayardo San Román y, luego de la lectura, la practicante va listando en el pizarrón los rasgos que los estudiantes comentan (edad, vestimenta -un estudiante sintetiza “*parecía marica*”- propósito, etc.). *¿Qué utilidad tiene la descripción? ¿Para qué sirve en la novela? ¿Por qué se destacan ciertos datos?* (ingeniero, millonario). Los chicos participan. La segunda descripción corresponde a Ángela Vicario. B. solicita por segunda vez a un estudiante que se saque los auriculares. Después de la lectura se procede como con la descripción anterior. B. procura que los estudiantes valoren los segmentos descriptivos en relación con los hechos narrados. La tercera descripción corresponde a los hermanos Vicario. Nuevamente se recuperan los rasgos y se anotan en el pizarrón. B. interpela a los apáticos y los pone en evidencia. También repregunta, especialmente ante respuestas del tipo *sí/no* y los obliga a argumentar.

El trabajo con las descripciones sirvió para activar la memoria respecto de la novela, meterlos en tema nuevamente, derrumbar el prejuicio sobre la utilidad de la secuencia en cuestión y resultó provechoso, como sucedáneo de una lectura no realizada por parte de los estudiantes. Dejando claro (intervención de la titular mediante) que *hay que leer la novela para la evaluación*, se propone la oralización del capítulo 4.

Se ofrecen algunos lectores. Con cada cambio de lector, se procura la recuperación de los hechos principales y se coteja la interpretación de lo narrado. Finalmente, lee la practicante, hasta el final. En un corte, los motiva el interrogante sobre *la víctima*. Y también, un chico pregunta por el narrador (*¿quién narra?*) y su grado de saber y eso genera un debate sobre esta categoría narrativa (que algunos confunden con los testimonios que leyeron en encuentros anteriores). El diálogo es altamente productivo y la practicante aprovecha todo lo que se dice, desde sus intervenciones, acicateándolos para que lean la novela que no han leído hasta la fecha y contrasten sus hipótesis sobre el narrador.

Para finalizar, diremos que estas narrativas exhiben su productividad en tres niveles. Primero, respecto del destinatario directo, el practicante, quien recibe una re-narración de su clase que incluye observables didácticos, valoraciones y sugerencias que le permiten – como ya se dijo- hacer ajustes *en proceso* durante su práctica, además del diálogo que establecen con las devoluciones de los guiones conjeturales y el foro de prácticas. En segundo lugar, respecto del propio tutor de prácticas, docente de la cátedra, que se ve afectado por este proceso que acompaña y que debe poner en palabras, invadido por numerosas preguntas y paradojas con las que volverá al aula de Didáctica, dispuesto a reflexionar sobre los aciertos y ajustes que impone el hacer de la práctica su campo de investigación, pero también de acción. Por último, estos escritos cierran un círculo virtuoso porque vuelven al aula de la formación docente de nivel superior nutriendola de escenas del nivel destino protagonizadas por pares bajo la forma de un corpus de textos auténticos que circulan y permiten tematizar la práctica desplegando y evidenciando toda su complejidad.

Es esta productividad que tienen las narrativas de observación de clase en el marco del dispositivo de acompañamiento de prácticas y su capacidad de introducir cuñas vinculadas con la formación de un lenguaje de la enseñanza en general y de la enseñanza de la lectura en particular la que nos ha llevado a incluirlas como objeto de análisis complementario en esta investigación acerca de los puntos de partida y las transformaciones en tal lenguaje que realizan los docentes en formación en el camino de constituirse como mediadores de lectura.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. J. D. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

García Fanlo, Luis (2011): “¿Qué es un dispositivo? Foucault, Delleuze, Agamben”. En: *A parte Rei. Revista de Filosofía* N°74.

McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998) *La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.